

La recherche-action au service d'un changement organisationnel : l'expérience d'une équipe interprofessionnelle en lien avec le climat de sécurité perçu par les élèves

Geneviève Carpentier
Université de Montréal

Myriam Villeneuve-Lapoint
Université de Sherbrooke

Anick Sirard
Centre de services scolaire des Samares

Catherine Tardif
Université de Montréal

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-action, l'équipe de recherche a présenté à une équipe interprofessionnelle des données sensibles sur la perception des élèves concernant le climat de sécurité. Deux pratiques réflexives accompagnées ont été mises en place afin

de soutenir cette équipe dans les différentes étapes d'un changement organisationnel. L'analyse thématique de ces deux pratiques a permis de faire ressortir les principaux thèmes abordés par les participants. D'abord, les thèmes émergeant de la première pratique concernent principalement des facteurs externes et quelques pistes de solution ciblant uniquement quelques élèves. Ensuite, grâce à des lectures professionnelles et aux postures d'accompagnement et de guidance adoptées par l'équipe de recherche, les participants, lors de la seconde pratique, ont pu élargir leurs réflexions et proposer des pistes de solution touchant tous les élèves de l'école.

Mots clés : modalité de formation, changement organisationnel, recherche-action, pratique réflexive, contrat réflexif

Abstract

As part of an action research project, sensitive data on the perception of safety climate were presented to an interprofessional team. Two guided reflective practices were implemented to support this team in the different stages of an organizational change. The thematic analysis of these two reflective practices allows us to highlight the themes addressed by the participants. First, the themes that emerged during the first practice were mainly related to external factors and to some possible solutions concerning only a few students. Then, during the second practice, professional readings and the accompanying guidance posture led the participants to broaden their discussions and propose possible solutions targeting all the students in the school.

Keywords: training modality, organizational change, action research, reflective practice, reflective contract

Introduction et problématique

Les recherches-actions se sont multipliées dans le domaine de l'éducation dans les dernières décennies et s'inscrivent en complémentarité avec les paradigmes et les méthodes de recherche plus traditionnelles (Bourassa et al., 2010). Le paradigme du constructivisme pragmatique, associé à ce type de recherche, situe les actions au cœur de l'apprentissage et de la création de connaissances tout en préconisant une approche permettant de réunir la recherche et l'action dans laquelle les praticiens sont des chercheurs à part entière (Prud'homme et Dolbec, 2021). Ce type de recherche reconnaît à « un milieu la capacité de prendre en charge son développement professionnel, de trouver et de mobiliser des ressources en vue de résoudre un problème concret » (Morrisette, 2013, p. 44) et vise une horizontalité ainsi qu'un partage des pouvoirs.

Certains chercheurs se sont intéressés au contrat réflexif qui lie les praticiens et les chercheurs dans le cadre de recherches-actions ou de recherches collaboratives (Bednarz et al., 2012). Ce contrat réflexif inclut une part dite « explicite », qui renvoie à la définition du projet de développement professionnel et aux aspects plus administratifs, notamment le moment et la durée des rencontres. Il inclut d'autre part un volet implicite qui se construit au fil du temps, des rencontres et des échanges, et qui influence l'engagement et le ressenti tant des participants que des chercheurs. Alors que Bourassa et al. (2010) abordent les enjeux liés aux compromis, aux ajustements et aux réajustements nécessaires à tout processus de recherche-action, d'autres chercheurs ont également tenté d'explicitier les considérations et la délicatesse nécessaires dans certains échanges avec les participants (Allard-Poesi et Perret, 2004; Greenwood et Levin, 2006).

Dans le cadre d'une recherche-action (FRQSC, 2020-2024/MEI, 2020-2022), une équipe interprofessionnelle — composée d'enseignants titulaires et spécialistes ainsi que de l'équipe de direction, provenant tous d'une même école — a reçu un accompagnement sur les gestes professionnels soutenant des apprentissages durables chez les élèves du préscolaire et du primaire. En début de projet, des rencontres auprès de l'équipe interprofessionnelle ont permis de faire ressortir certains besoins, dont des enjeux liés à la gestion de classe. Le personnel scolaire a rapidement convenu qu'il ne souhaitait pas développer des outils pour encourager, voire forcer, les élèves à être attentifs et calmes, mais qu'il désirait plutôt développer des pratiques favorisant leur engagement et leur attention. Enseignant dans une nouvelle école située en contexte économique, social et culturel défavorisé, l'équipe interprofessionnelle souhaitait aussi

obtenir des données sur la perception de l'environnement de classe des élèves. Le *Questionnaire sur l'environnement sociopédagogique au primaire* (QESPP, Carpentier et al., 2023) ainsi qu'une échelle sur le climat évaluatif (Guimard et al., 2015) ont donc été utilisés dans les classes des douze titulaires du préscolaire et du primaire participant au projet. Cette première collecte, suivie de l'analyse des données recueillies, a eu lieu dès le commencement du projet. Certaines échelles, notamment le climat de sécurité, ressortaient de manière plus négative pour les 185 élèves interrogés (pour consulter l'ensemble des résultats, voir Carpentier et al., 2023a). Le comité restreint de recherche, constitué de façon paritaire de personnes issues du milieu de la pratique (conseillers pédagogiques) et du milieu universitaire (chercheuses et doctorante), s'est concerté afin de présenter aux participants les résultats de manière compréhensible et imagée (Carpentier et al., 2023b) tout en favorisant des réflexions et des prises de conscience menant à des changements organisationnels. Ainsi, en amont de la présentation des résultats, une préparation du comité restreint de recherche a été nécessaire pour anticiper les réactions possibles du personnel enseignant et pour conserver un contrat réflexif positif. Au cœur de ces réflexions se trouvait également l'objectif de favoriser une perception plus positive du climat de sécurité de la part des élèves.

La présentation du cadre conceptuel permettra d'abord de décrire la modalité de formation et la posture d'accompagnement privilégiées pour guider la réflexion des participants lors de la présentation des données, et ensuite d'aborder la notion de changement organisationnel. Ces concepts permettent respectivement de saisir les pourtours de la démarche d'accompagnement et d'interpréter les résultats issus d'une approche inductive d'analyse des données.

Cadre conceptuel

Modalité de formation et posture d'accompagnement

Un dispositif de formation et d'accompagnement se décline en trois volets dont deux sont considérés dans cet article : les modalités de formation et la posture d'accompagnement adoptée par le chercheur (Carpentier et al., 2024; Paul, 2016; Vivegnis, 2016). Tant les modalités que la posture sont choisies selon diverses variables : caractéristiques des participants, besoins énoncés, contextes organisationnels, ressources, etc. (Butler, 2005; Richard et al., 2017). Dans le cadre de la présentation des données liées au climat de

sécurité, le comité restreint de recherche a choisi une modalité de formation principale, la pratique réflexive accompagnée, et une posture d'accompagnement, la guidance.

D'abord, la pratique réflexive accompagnée prend racine dans l'analyse réflexive définie ici comme un exercice introspectif visant à développer une pensée analytique et critique au regard d'informations, de pratiques ou de problématiques (Balas-Chanel, 2014). «Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques » (Lafortune, 2006, p. 194). Schön (1994) circonscrit ce processus en quatre étapes : 1) la prise de conscience réfère à l'attention portée aux expériences ou aux savoirs concrets ; 2) l'analyse porte sur l'identification des facteurs qui y sont associés ; 3) l'explicitation renvoie à la formulation de pistes de solution ainsi qu'à leurs contraintes et facilitateurs ; 4) la planification correspond à la mise en œuvre de certaines solutions prometteuses formulées à l'étape précédente.

Différents outils, notamment la vidéoscopie, la lecture de textes scientifiques ou professionnels, l'écoute de témoignages ainsi que la présentation de données de recherche, peuvent soutenir la démarche de pratique réflexive accompagnée (Butler, 2005). Selon Balas-Chanel (2014), cette modalité de formation favorise, pour les participants, la prise de distance envers leurs expériences pour mieux les appréhender et pour reconnaître leurs contributions, qu'elles soient positives ou négatives, et le développement d'une posture de praticien chercheur visée dans les recherches-actions (Prud'homme et Dolbec, 2021).

Ensuite, rappelons qu'une posture d'accompagnement est principalement choisie en fonction des caractéristiques des participants. Dans le cadre de la présente recherche, 10 des 15 enseignants titulaires et spécialistes ont 10 ans ou moins d'expérience, dont 7 sont en insertion professionnelle. Aussi, lorsqu'on a demandé aux participants quels étaient leurs besoins et attentes vis-à-vis de cette recherche-action, le besoin d'être sécurisé et rassuré a fait consensus. La posture de guidance (Paul, 2016) a donc été privilégiée, puisqu'elle permet d'offrir un soutien sécurisant. À cette posture se sont ajoutées des réflexions sur les dimensions relationnelle et temporelle de l'accompagnement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). En effet, pour établir et préserver un contrat réflexif positif, l'adoption d'une posture de guidance permet de favoriser la création de relations harmonieuses et la mise en place d'un climat collégial et respectueux où tous se sentent légitimés de prendre la parole et d'énoncer leurs points de vue. Aussi, puisque la réflexion permet d'accroître le pouvoir d'agir dans une démarche d'accompagnement (Piot, 2012), une posture de guidance réflexive a été priorisée, et ce, également dans les modalités de formation choisies.

Changement organisationnel

Le changement organisationnel dans un contexte professionnel est un processus complexe qui demande du temps, puisque «changer, c'est tout à la fois devenir, s'ajuster, s'adapter et [se] transformer» (Beaudoin, 1990, p. 43). Le changement chez l'être humain peut ainsi s'opérer sans qu'il soit entièrement planifié et dirigé (Collerette et al., 2021). Le pilotage du changement nécessite une prise de conscience de l'état actuel de la situation et une projection vers un état désiré (Hafsi et Fabi, 1997). Aussi, «une lecture partagée du problème» (Collerette et al., 2021, p. 125) est la première condition pour une mobilisation d'équipe envers un changement organisationnel. En effet, pour changer, il faut d'abord faire un état des lieux honnête et transparent, et relever ce qui mérite d'être changé. Brabant et ses collègues (2020) ajoutent à cette idée qu'un changement doit non seulement être durable, mais qu'il doit aussi être reconnu et visible par les membres de l'organisation.

À l'instar de Lewin (1951) et de Vandangeon-Derunez (1998), Collerette et ses collègues (2021) estiment qu'un processus de changement chez l'être humain se réalise en suivant trois grandes phases : 1) l'éveil, qui prend racine dans un bilan partagé d'une situation et qui sollicite une projection vers un état désiré ; 2) la transition, qui fait référence à l'expérimentation de nouvelles façons de faire, qui peut générer du stress, des retours en arrière, des conflits cognitifs et qui nécessite un accompagnement rapproché ; et 3) la ritualisation, qui correspond au moment où les nouvelles pratiques commencent à s'intégrer et à s'harmoniser aux autres pratiques quotidiennes.

À l'étape de l'éveil, différents facteurs internes et externes peuvent être favorables ou non aux changements organisationnels. Alors que les facteurs internes peuvent être associés aux personnes engagées dans le processus de changement ou à l'organisation elle-même, les facteurs externes sont «généralement associés à l'environnement dans lequel se trouve l'organisation ou à des éléments qui lui sont extérieurs» (Zid, 2006, p. 25).

À la lumière de la démarche de recherche-action dans laquelle le comité restreint est engagé et des concepts définis, l'objectif spécifique de cet article est de décrire les réactions de l'équipe interprofessionnelle lors de la présentation de résultats sensibles recueillis dans leur propre milieu. La description de ces réactions sera possible grâce à une approche inductive d'analyse des données (Thomas, 2006).

Méthodologie

Dans le cadre de cette recherche-action, les membres de l'équipe interprofessionnelle ont pris connaissance des données collectées et analysées concernant la perception de 185 élèves du préscolaire et du primaire à propos de leur environnement sociopédagogique.

Participants

Quinze enseignants titulaires et spécialistes d'une école primaire québécoise ont participé à la présentation des résultats. Ils comptaient entre 3 et 28 années d'expérience. Une enseignait au préscolaire et trois étaient des enseignants spécialistes (deux en anglais langue seconde et une en éducation physique et à la santé). Les deux membres de l'équipe de direction étaient également présents lors du dévoilement des résultats obtenus.

Collecte et analyse des données

Une première présentation des données aux participants a eu lieu en début d'année scolaire (octobre). Une pratique réflexive accompagnée a suivi le dévoilement. Ainsi, après la présentation, les participants ont d'abord reçu un document contenant l'ensemble des résultats présentés. Un temps d'échanges (environ 30 minutes) a ensuite été accordé aux participants qui étaient invités à discuter autour de deux intentions différentes : 1) dresser un bilan collectif en faisant ressortir les résultats qu'ils considèrent comme marquants, préoccupants, intéressants ; et 2) se projeter vers la situation désirée en réfléchissant aux moyens à mettre en place pour y arriver. Les participants étaient alors divisés en trois sous-groupes de cinq à six personnes (sous-groupes A, B et C), et des retours en grand groupe ont eu lieu à la mi-temps et à la fin de la pratique réflexive accompagnée.

À la suite de l'analyse de cette première pratique, et afin de bonifier les réflexions et de poursuivre l'étape de l'éveil du changement organisationnel auprès des participants, une seconde pratique réflexive accompagnée a eu lieu plus tard durant la même année scolaire (mars). Les participants ont alors été divisés en quatre équipes (1, 2, 3 et 4) et encouragés à lire des textes professionnels récents ainsi qu'à proposer des pistes de solution concrètes pour favoriser un climat de sécurité positif chez les élèves. Les textes ont été choisis en fonction des thèmes liés au climat de sécurité, de leur accessibilité et de

leur longueur (maximum 4 pages de texte). Ensuite, la technique *jigsaw* a été employée. Cette technique consiste à proposer d'abord un thème ou un objet différent (dans notre cas, une lecture) à chacune des équipes de manière à développer une expertise commune. Les équipes sont par la suite décomposées pour en créer de nouvelles, incluant un expert de chaque groupe précédemment formé, pour faciliter les échanges et les partages d'expertises et d'idées (Shakerian et Abadi, 2020). Tout au long de ces deux séances (octobre et mars), le comité restreint de recherche a circulé entre les équipes, les a guidées dans les étapes du processus réflexif et a rétroagi avec les participants.

L'ensemble des séances de pratique réflexive accompagnée a fait l'objet d'une captation audio et d'une transcription sous forme de verbatim. L'équipe de recherche a privilégié une approche inductive d'analyse des données (Thomas, 2006) et l'analyse thématique. Cette dernière consiste «à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus» (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 270). Plus précisément, la méthode retenue est la thématization séquencée. Pour débiter, à partir d'un échantillon aléatoire du corpus, deux chercheurs du milieu universitaire et deux du milieu de la pratique ont conjointement élaboré une première liste de thèmes. Pour chacun de ces thèmes, une définition et des exemples concrets ont été consignés. Un travail de vérification de la précision des thèmes a également été réalisé à ce moment. Des rencontres ponctuelles ont ensuite permis de faire des regroupements, des subdivisions et des hiérarchisations parmi les thèmes initialement relevés. Étant donné la nature itérative de l'analyse, les nouveaux thèmes qui apparaissaient ont fait l'objet d'une discussion de groupe et d'une mise à jour du cahier de codification. Cette première étape a mené à la constitution de l'arbre thématique composé de quatre grands thèmes : 1) les facteurs externes expliquant les données ; 2) les facteurs internes expliquant les données ; 3) les solutions pour tendre vers l'état désiré ; et 4) les sentiments des enseignants par rapport aux données. Chacun de ces thèmes se décline en sous-thèmes. Par exemple, le thème «facteurs externes» comprend quatre sous-thèmes, dont «famille», «milieu socioéconomique», «caractéristique individuelle de l'élève» et «culture et fonctionnement de l'école» ; et le thème «solution» en comprend trois, qui sont «piste de solution», «condition pour mettre en place la solution» et «contrainte liée à la solution». L'arbre thématique a finalement servi d'outil pour analyser l'ensemble des verbatims. Pour ce faire, l'unité d'analyse est l'idée soumise et peut inclure une ou plusieurs phrases. Par exemple, lorsqu'une personne expliquait la perception du climat de

sécurité par l'environnement socioéconomique dans lequel évoluent les élèves en exposant son idée en quatre ou cinq phrases, ses propos ont reçu uniquement le code «facteur externe : milieu socioéconomique» et cela correspond à une occurrence. Un contrecodage a été réalisé sur environ 25 % du corpus complet (pratiques réflexives accompagnées de mars et d'octobre) et un accord interjuge de 86,95 % a été calculé.

Résultats

La présentation des résultats se fait en deux temps. D'abord, ceux de la première pratique réflexive sont abordés en fonction des thèmes émergeant de l'analyse. Ensuite, ceux de la seconde pratique réflexive le sont suivant les quatre sous-groupes organisés autour de lectures professionnelles.

Première pratique réflexive accompagnée

Cette section permet de décrire les réactions de l'équipe interprofessionnelle à la suite de la première présentation des résultats liés notamment au climat de sécurité. Rappelons que cette première modalité de formation avait deux intentions qui consistaient à dresser un bilan collectif des résultats jugés marquants et intéressants et à se projeter en équipe vers une situation désirée. D'emblée, les résultats montrent que les thèmes abordés de façon prédominante sont principalement liés à des facteurs externes utilisés pour expliquer les résultats plus négatifs de la perception du climat de sécurité. En effet, alors qu'il y a 76 occurrences pour le thème « facteurs externes » dans l'ensemble des verbatims, il y a seulement 11 occurrences pour le thème « facteurs internes ». Aussi, le thème « solution » ressort dans les verbatims : on compte 22 occurrences pour le sous-thème « piste de solution » et 38 occurrences pour le sous-thème « contrainte à la mise en place d'une piste de solution ».

Facteurs externes

D'abord, les participants emploient largement le sous-thème « milieu socioéconomique » pour expliquer et justifier la perception majoritairement négative du climat de sécurité par les élèves. En effet, les participants ont remarqué que la violence semble très présente dans l'environnement des enfants et que des gestes communément inacceptables sont tolérés. À ce sujet, une enseignante du sous-groupe B affirme : « Je trouve qu'à cause

du milieu, certains comportements sont banalisés ». La violence, causée en partie par le milieu socioéconomique, ressort également dans les discussions des deux autres sous-groupes. Par exemple, les participants du sous-groupe C énoncent les questions suivantes : « Est-ce qu'on est dans une communauté où les enfants voient des choses violentes aussi ? Est-ce qu'ils entendent trop de choses ? ».

Dans le même ordre d'idées, le sous-thème « famille » est également au cœur des explications apportées par les participants et illustre leur sentiment d'impuissance pour influencer positivement la perception du climat de sécurité des élèves. Une participante met en lumière ce sentiment en mentionnant : « On n'a comme pas de pouvoir, s'ils ne sont pas en sécurité à la maison, s'ils ont des peurs qu'ils transportent, finalement la vie est une menace ! Comment peut-on travailler ça ? C'est vraiment une cause extérieure ». Ils témoignent du fait que certains comportements jugés inacceptables à l'école sont fréquents et ancrés dans la vie familiale de nombreux enfants et que plusieurs habiletés sociales non maîtrisées auraient dû être apprises à l'extérieur de l'école.

Ensuite, le sous-thème « caractéristique individuelle de l'élève » est très présent dans les discussions et est lié au fait que la perception négative du climat de sécurité n'est due qu'à une minorité d'élèves. En effet, plusieurs enseignants titulaires estiment qu'en retirant un ou deux élèves de leur groupe-classe, le climat de sécurité changerait du tout au tout. Une enseignante du sous-groupe C illustre cette hypothèse en mentionnant : « Tu enlèves une de mes élèves, ou disons deux, et ils n'ont plus peur ensuite ! Je n'ai plus d'élèves menaçants ». Cette perception les amène à soupçonner constamment ces quelques élèves. Ainsi, dès qu'une situation conflictuelle se produit, ou que des cris ou des bruits forts surviennent, la première réaction de plusieurs enseignants est de croire que ces quelques élèves en sont responsables. Une enseignante du sous-groupe C l'exemplifie en disant : « Quand les élèves sont dans la classe, tu entends une chaise tomber et tu te dis "Ça y est, ils viennent de *pitcher* une chaise" ». Il semble difficile pour ces quelques élèves de se défaire de cette réputation « d'élève perturbateur » durant leur parcours scolaire. En effet, une enseignante du sous-groupe B affirme : « Il a une étiquette qui le suit, donc les élèves le voient dans la classe la première journée et ils savent déjà ». Dans un autre ordre d'idées, l'imprévisibilité et la fréquence des comportements nuisant au climat de sécurité semblent faire peur aux élèves, mais aussi à quelques enseignants qui s'inquiètent pour leurs élèves. Lors de la première analyse réflexive accompagnée, plusieurs enseignants se sont donc montrés inquiets pour l'intégrité physique et morale

de leurs élèves. Cette inquiétude est illustrée par deux enseignantes du sous-groupe A qui mentionnent respectivement : « J'ai quand même peur pour mes élèves autour » et « Ils ont raison d'avoir peur ». En plus de craindre le pire pour leurs élèves, certains enseignants se disent stressés et anxieux pour leur propre sécurité. Une enseignante du sous-groupe B confie : « Il y a des fois que nous non plus, on ne se sent pas toujours en sécurité. Avec un de mes élèves, je suis tout le temps en train de marcher sur des œufs, parce que je ne sais pas quand il va "péter une coche"¹ ».

Enfin, pour le sous-thème « culture et fonctionnement de l'école », les participants affirment que le grand nombre de comportements violents les amène à intervenir principalement sur les gestes qu'ils jugent plus graves (lancer une chaise ou un pupitre, se battre, cracher au visage, etc.) et à négliger d'autres gestes de violence qui mériteraient aussi des interventions (s'insulter, se bousculer, se tirailler, etc.). Le manque de personnel et l'abondance des gestes violents amènent une enseignante du sous-groupe B à mentionner qu'« il y a tellement de comportements... que c'est difficile de dire que c'est un geste grave. Il y en a beaucoup de gestes graves ». Les participants ont la perception que la multiplication des gestes de violence qui influencent le climat de sécurité mobilise l'ensemble des ressources disponibles (enseignants, directions, techniciens en éducation spécialisée, psychoéducateurs, etc.). Le temps investi pour gérer les situations de crise est tel que les participants estiment ne plus en avoir pour faire de la prévention et de l'enseignement des habiletés sociales. Une enseignante du sous-groupe B mentionne :

ça fait quatre ans que l'école est ouverte et ça fait quatre ans que ce sont les mêmes problèmes. Les enfants ne savent pas s'exprimer par des messages clairs, dire leurs émotions, ils sont tout de suite dans le « j'agis ».

La lourdeur et l'ampleur de la problématique liée au climat de sécurité semblent engendrer un sentiment d'impuissance chez plusieurs participants qui ont l'impression d'avoir peu d'emprise sur la situation. Ce sentiment amène même une enseignante du sous-groupe A à affirmer : « Il y a une partie qui ne m'appartient pas, même si c'est dans ma classe ».

1 Expression québécoise signifiant « s'emporter » ou « se déchaîner ».

Facteurs internes

Comme mentionné d'entrée de jeu, il y a seulement 11 occurrences du thème « facteurs internes » dans les verbatims qui ont suivi la première pratique réflexive accompagnée. Alors que le sous-groupe A n'a aucune occurrence pour ce thème, les sous-groupes B et C en ont respectivement deux et neuf. Le sous-thème « culture et fonctionnement de l'école » est utilisé pour aborder la banalisation de certains gestes violents. Pour illustrer cette réalité, une enseignante du sous-groupe B affirme :

[Nom d'une nouvelle enseignante] arrive d'une autre école et la 2^e ou 3^e journée, elle a dit qu'il y a eu une bataille dehors et elle se disait : « Voyons donc ! » Nous autres, c'est rendu qu'on se dit : « Bien oui, il y a eu une bataille ! » On normalise.

Bien que les participants expliquent et justifient surtout cette banalisation par des facteurs externes, une enseignante du sous-groupe B estime que l'équipe-école a la responsabilité de réfléchir à cette problématique. Elle mentionne : « Il y a quelque chose qu'il faut faire absolument. C'est quand même un milieu récent et on dirait qu'on n'a comme pas... qu'on ne s'est pas penchés là-dessus ». Le deuxième sous-thème abordé par les participants renvoie aux « pratiques d'enseignement ». Ce sous-thème n'est abordé que deux fois pour s'interroger sur les besoins des élèves jugés perturbateurs. Ainsi, une enseignante du sous-groupe B mentionne qu'« il y a beaucoup d'interventions sur les comportements et pas tant sur les besoins ».

Solution

Les pistes de solution qui émergent de la première analyse réflexive accompagnée se divisent en trois grandes catégories. Pour chacune, de nombreuses contraintes sont nommées. La première catégorie est liée à la prévention et à l'enseignement d'habiletés sociales aux élèves. Les participants proposent certaines solutions, comme une conférence d'un policier, l'abonnement à la plateforme interactive *MooZoom*, la lecture d'albums qui abordent le vivre-ensemble et la mise en place de conseils de coopération permettant aux élèves de verbaliser leurs insécurités. Le manque de temps ainsi que le manque de ressources humaines, financières et matérielles sont les principales contraintes nommées en lien avec cette première catégorie. Ainsi, alors qu'un enseignant du sous-groupe C affirme : « On n'a pas tout le temps le temps d'en discuter non plus. On n'a

jamais de temps», une enseignante du sous-groupe A mentionne, en parlant des albums et des techniques d'impact : «Moi, je n'ai pas le bagage, je n'ai pas assez de connaissances ni d'activités en banque pour que ce soit moi-même qui l'anime dans ma classe».

La deuxième catégorie du sous-thème pistes de solution consiste à retirer, à court ou à long terme, les élèves jugés perturbateurs pour le climat de sécurité des groupes-classes. Cette deuxième catégorie revient dans les trois sous-groupes. Une enseignante du sous-groupe C propose ainsi «qu'à chaque avant-midi et à chaque après-midi, cet élève-là s'en va prendre une marche, il sort de la classe. Donc, au moins, on a deux moments où les élèves peuvent souffler». Plusieurs participants justifient cette piste de solution par l'empathie qu'ils témoignent pour les élèves dits «gentils» ou «fins» et qui «sont tannés de perdre du temps».

Finalement, la troisième catégorie de pistes de solution est liée au fait de revoir et de réfléchir aux réactions du personnel de l'école intervenant lors de situations qui affectent le climat de sécurité. Ainsi, certains participants estiment qu'une piste de solution est de tenter de rester calme lors des événements violents. Certains estiment que leur propre peur et leur propre stress liés aux événements nuisent d'abord aux élèves «en crise», mais aussi aux autres élèves qui en sont témoins. Une enseignante du sous-groupe A mentionne : «un enfant comme ça, quand il est en colère, chaque petite chose le met encore plus en colère, donc si tu fais ça [réagir fortement], il va probablement juste faire encore pire. Il va faire peur encore plus». Même si tous les participants s'entendent sur cette dernière catégorie de pistes de solution, plusieurs estiment qu'ils n'ont pas ou peu de contrôle sur leurs réactions et qu'elles sont légitimes et justifiées.

Sentiments des enseignants

Lors des discussions, les enseignants expriment peu de sentiments par rapport aux données. Lorsque ce fut le cas, les enseignants ont souligné leur inquiétude et leur tristesse face au climat d'insécurité perçu par les élèves. C'est notamment le cas d'une enseignante du sous-groupe A qui affirme : «On dirait que moi, avec qu'est-ce que je vis, je ne suis pas surprise [des résultats], mais je suis très attristée».

Seconde pratique réflexive accompagnée

À la suite de l'analyse des discussions de groupe de la première pratique réflexive accompagnée, le comité restreint de la recherche-action a proposé aux participants quatre lectures professionnelles abordant différents aspects du climat de sécurité : 1) l'attachement et l'engagement des élèves (Poulin et Beaumont, 2016); 2) l'anxiété chez les élèves du primaire (Lambert-Samson, 2018); 3) la médicalisation des difficultés des enfants (Brault et al., 2021); et 4) les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves (Bérubé et Beaumont, 2020). Les résultats des analyses sont présentés en fonction des quatre aspects traités dans les lectures proposées. Puisque l'intention de cette deuxième pratique réflexive accompagnée était de trouver des pistes de solution, les résultats présentés couvrent uniquement ce thème.

Table 1 : lecture sur l'attachement et l'engagement des élèves (Poulin et Beaumont, 2016)

Les participants de la table 1 ont trouvé plusieurs pistes de solution et une seule contrainte. Cinq grandes catégories se dégagent des pistes de solution développées. D'abord, les participants proposent de favoriser l'attachement et l'engagement des élèves en proposant des activités ou des sorties pour tous les élèves de l'école. Bien qu'ils travaillent dans une très grande école (plus de 500 élèves), les participants ont proposé différentes façons d'y parvenir, notamment par une activité de décroisement mensuelle pour l'ensemble des élèves. Une enseignante résume cette idée ainsi :

Chaque enseignante choisit un livre qu'elle a envie de lire et, sur sa porte, elle affiche une image du livre avec une liste de 1 à 20, et tous les élèves circulent dans l'école et vont choisir quel livre ils aimeraient se faire lire.

À partir de cette même idée, plusieurs autres possibilités ont été nommées, comme de choisir un jeu par classe, par exemple. Ensuite, les participants estiment qu'il serait intéressant d'inclure des élèves dans certains comités ou de créer des sous-comités d'élèves. Par exemple, un sous-comité pourrait être responsable de décorer l'école en fonction des fêtes et des thèmes, et il pourrait y avoir un sous-comité pour la bibliothèque. Pour ce dernier, une enseignante mentionne :

Il y a beaucoup de présentoirs à livres sur les tablettes, mais ils ne sont jamais changés, les livres qui sont là. [...] on pourrait leur dire de choisir les livres dans la bibliothèque qu'on va afficher, qu'on va mettre sur les tablettes.

Pour ne pas toujours dédoubler les comités, les participants de la table 1 proposent également que des élèves soient intégrés à des comités existants et que leur voix soit entendue et prise en compte pour les activités du carnaval, de fin d'année ou pour celles liées à la semaine de la persévérance scolaire. Aussi, les participants de cette table abordent l'accueil des élèves chaque matin à l'entrée de l'école. Une enseignante témoigne :

C'est moi qui ouvre la porte tous les matins à 7 h 40 et je ne voudrais pas changer de place parce que je suis en train de créer mon lien, je connais quasiment tous les élèves de 4^e année, je connais aussi les autres élèves de 5^e année. [...] Je les connais maintenant par leur prénom et eux autres me connaissent.

De plus, les participants mettent de l'avant l'importance du parascolaire pour favoriser l'attachement et l'engagement des élèves. Une enseignante mentionne : « Mes élèves n'arrêtent pas de me demander : "C'est quand le hockey?" Ils ont hâte au parascolaire, il n'y en a pas assez ». Finalement, les participants évoquent le sentiment d'appartenance et l'engagement du personnel scolaire de l'école. En effet, puisque l'école est jeune et que la pandémie de Covid-19 a grandement limité les activités sociales, les participants de la table 1 estiment que « le sentiment d'appartenance des adultes n'est pas là non plus ». Ils mentionnent que des projets de recherche-action comme celui dans lequel ils sont engagés aident grandement, puisqu'ils développent des liens avec des enseignants de tous les niveaux et ils comptent sur la fin de la pandémie et sur le comité social pour soutenir leur sentiment d'appartenance et d'engagement.

Table 2 : lecture sur l'anxiété chez les élèves (Lambert-Samson, 2018)

Les membres de la table 2 ont trouvé et partagé plusieurs pistes de solution qu'il est possible de regrouper en trois catégories. La première renvoie à la formation continue nécessaire pour intervenir auprès des élèves sans générer de stress ou d'anxiété. La formation semble essentielle pour les participants de cette table qui estiment que « les enseignants, on y va un peu comme on le sent, avec nos expériences ». Le manque de connaissances est d'ailleurs la principale contrainte qui ressort de l'analyse. Une enseignante l'exprime ainsi :

On n'est pas outillés. Je n'en fais pas d'anxiété, donc comment veux-tu que je gère des élèves qui font de l'anxiété? Aucune idée, je ne sais même pas c'est quoi, de l'anxiété. Moi, dans ma tête, de l'anxiété et du stress, c'est la même chose.

La deuxième catégorie de solutions est liée aux transitions. D'abord, les transitions entre les années scolaires peuvent générer du stress ou de l'anxiété chez plusieurs élèves et nécessitent, selon les membres de la table 2, « des rencontres d'arrimage ». Ainsi, le sentiment de sécurité pourrait être amélioré, selon ces participants, en évitant d'engendrer du stress et de la peur, par exemple, en mentionnant aux élèves que les années qui suivent sont plus difficiles. Des conditions pour mettre en place cette solution apparaissent lors de l'analyse du verbatim en lien avec la souplesse nécessaire de la part des enseignants pour harmoniser les transitions. En effet, les membres de cette table estiment que les enseignants devront « mettre de l'eau dans leur vin pour le bien des élèves ». Les transitions lors d'une même journée scolaire font également l'objet de discussions. En effet, les retours du diner et les retours des récréations semblent particulièrement générateurs de stress et un membre de l'équipe de direction mentionne : « C'est quand même une possibilité de développer un système pour ces transitions entre la récréation et le retour en classe ».

La troisième catégorie de solutions est en lien avec le déroulement des récréations. Une enseignante souligne que certains élèves arrivent à la récréation déjà très tendus et que ces élèves auraient profité d'un moment pour se calmer et pour discuter avec un adulte avant d'être ainsi lancés dans l'action. Selon les discussions de ces participants, bien que l'enseignement des habiletés sociales puisse davantage se faire

dans leur classe respective, c'est lors des récréations que les élèves sont le plus amenés à les pratiquer. À ce propos, une enseignante mentionne :

C'est sûr que plus on va travailler nos habiletés sociales, plus à l'extérieur, ils vont se pratiquer. Disons que nous, on est en enseignement guidé en classe et que dehors, c'est la pratique autonome. Mais on ne fait pas assez de pratiques guidées des habiletés sociales.

Table 3 : lecture sur la médicalisation des difficultés des enfants (Brault et al., 2021)

Lors de la pratique réflexive accompagnée à cette table, de nombreuses pistes de solution ont émergé autour de trois catégories centrales. Le fait de miser sur les forces des élèves et de mieux tenir compte des besoins de ceux qui semblent devoir bouger davantage ressort d'abord; cela regroupe, par exemple, l'utilisation des pédaliers, l'augmentation du temps de sport et les responsabilités qui demandent des déplacements (commissions, responsable des absences et des dineurs, distribution du matériel, etc.). En revanche, les membres de la table 3 se retrouvent vite à court d'idées, ce qui vient mettre en évidence le besoin de formation concrète sur la question : « On a clairement besoin de formation. Qu'est-ce qu'on peut faire avec un élève qui a besoin de bouger ? ». Les idées simples semblent ainsi faciles à trouver et à utiliser, mais certaines solutions plus pédagogiques semblent moins évidentes. Une enseignante résume cette situation en mentionnant qu'il faut « mettre à profit les différentes approches pédagogiques pour favoriser les apprentissages de tous. C'est sûr que si c'est tout le temps du papier/crayon... ». Les participants de cette table constatent que, lorsqu'un élève s'agite et nuit lors des apprentissages de la classe, ce sont rarement leurs méthodes pédagogiques qui sont remises en cause, mais plutôt les capacités d'attention de l'élève. Obtenir une aide pédagogique en classe pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves ressort donc comme une piste à explorer, même si cela ne semble pas possible en considérant les ressources humaines et monétaires. La dernière piste inclut l'idée de ne pas faire appel trop rapidement aux techniciens en éducation spécialisée et de tenter, dans la mesure du possible, de garder l'élève en classe en prévenant les comportements de débordement. Ainsi, afin d'offrir un environnement stable, sécuritaire, aimant et bienveillant pour tous les élèves, les membres de cette équipe semblent croire que plusieurs sont portés à vouloir retirer le plus possible certains élèves de leur classe, alors qu'il faudrait trouver des solutions pour les garder en classe

et « les inclure dans l'expression "tous les élèves" ». Advenant le cas qu'un élève doive vraiment sortir de la classe, les participants de cette table estiment qu'il serait peut-être mieux que le personnel de soutien demeure avec les autres élèves dans la classe pendant que l'enseignant sort avec l'élève en crise pour le calmer. Ainsi, les enseignants développeraient un lien plus solide avec ces enfants qui finissent, selon eux, trop souvent « par développer un lien plus fort avec le TES ».

Table 4 : lecture sur les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves (Bérubé et Beaumont, 2020)

Contrairement aux autres équipes, les participants de la table 4 ont principalement nommé des facteurs externes lors de la seconde pratique réflexive accompagnée et très peu de solutions ressortent de l'analyse du verbatim. Ces facteurs externes ne sont d'ailleurs pas liés au texte lu. Un enseignant l'explique ainsi : « Il y a de quoi qui m'énerve et ça n'a pas rapport avec ce texte-là. Je trouve qu'il y a un genre de normalisation. On a des élèves qui sont violents d'année en année ». Cette équipe a donc longuement parlé de la violence récurrente chez certains élèves. Lors des interventions du comité restreint pour recentrer la discussion sur la lecture professionnelle et sur des pistes de solution concrètes en lien avec le mauvais traitement du personnel scolaire à l'égard des élèves, les participants acquiesçaient, mais n'arrivaient pas à se sentir concernés par le texte. Ainsi, la discussion revenait tout de même sur la minorité d'élèves, qui, selon eux, nuisent grandement au climat de sécurité. Alors qu'une enseignante mentionne : « Je ne crois pas que c'est ça [le mauvais traitement du personnel scolaire l'enjeu des élèves] », une autre affirme : « On dirait que j'ai vraiment de la misère à trouver quoi que ce soit ». Les pistes de solution évoquées ne sont donc pas en lien avec le thème de l'article, sauf une. En effet, certains participants croient qu'il est possible que des élèves ressentent que des adultes ignorent des situations nuisant au climat de sécurité. D'ailleurs, un enseignant de cette table explique que « des fois, peut-être que les élèves croient qu'on les ignore quand ils se font, par exemple, pousser ou peu importe » et une collègue complète en disant qu'« on ne l'a pas vu, donc des fois, ils peuvent interpréter qu'on les ignore ».

En somme, les analyses de ces deux temps de mesure montrent que le dispositif mis en place par le comité restreint a permis d'approfondir les réactions des participants. En effet, les principaux thèmes identifiés lors de la première analyse réflexive accompagnée sont en lien avec les facteurs externes qui expliquent les données, et les pistes de solution

proposées sont centrées sur quelques élèves. Les lectures professionnelles proposées lors de la deuxième analyse réflexive accompagnée et l'intention du comité restreint ont permis d'élargir les discussions et d'ouvrir vers des pistes de solution variées ciblant l'ensemble des élèves de l'école. La posture d'accompagnement liée à la guidance a finalement permis de soutenir les enseignants dans les premières étapes d'un processus de changement et de maintenir un contrat réflexif positif.

Discussion

Dans le cadre de ce projet de recherche-action, les données de la perception des élèves concernant le climat de sécurité de leur classe se sont avérées assez négatives et le comité restreint a dû présenter ces données sensibles dès les premiers mois de l'accompagnement. L'équipe de recherche a réfléchi à la manière de présenter celles-ci afin de conserver un contrat réflexif positif avec les personnes participantes. C'est plus précisément le volet implicite qui était en jeu lors de cette présentation (Bednarz et al., 2012), puisque celui-ci se construit au fil des rencontres et des situations vécues.

Pour maintenir le contrat réflexif positif, l'équipe de recherche s'est assurée d'adopter une posture d'écoute et d'accueil lors des moments d'échanges entre participants et a veillé à leur laisser le temps nécessaire pour s'approprier les données et y réagir. En effet, lors d'un accompagnement dans un processus réflexif, un temps suffisant doit être laissé afin que les praticiens puissent s'exprimer spontanément (Balas-Chanel, 2014). Cette verbalisation inclut habituellement des émotions, des pensées et «à tout cela s'ajoute des commentaires généraux, souvent des jugements, mais aussi des idées, des explications, voire des intentions d'action pour l'avenir» (Legault, 2019, p. 43). C'est pourquoi les intentions, lors de la première pratique d'analyse réflexive accompagnée, visaient à brosser un portrait des résultats et à se projeter vers une situation désirée. Ces intentions font échos à la première des trois étapes définies par Collerette et ses collègues (2021) pour appréhender les changements organisationnels. Lors de l'analyse des données, le comité restreint a constaté que les participants exprimaient peu d'émotions en lien avec les résultats du climat de sécurité et qu'ils ont plutôt tenté de les expliquer par des facteurs externes et, dans une moindre mesure, par des facteurs internes (Zid, 2006). Pesqueux (2008) estime en revanche qu'un changement de pratiques uniquement justifié

par des facteurs externes est difficilement réalisable, puisque les acteurs ne sentent pas qu'ils ont du pouvoir sur la situation.

Dans le même ordre d'idées, Basque et Bouchamma (2018) estiment que, lorsque des enseignants attribuent le rendement scolaire ou le comportement des élèves à des facteurs externes, cela a un effet sur leur locus de contrôle, et ils sentent immédiatement qu'ils ont moins d'emprise et de pouvoir sur la situation. Certains participants de la présente recherche ont d'ailleurs exprimé leur sentiment d'impuissance pour influencer positivement la perception des élèves quant au climat de sécurité lors de la première pratique réflexive accompagnée. Ce sentiment et l'explication des données négatives du climat de sécurité par des facteurs externes peuvent également jouer sur l'engagement. En effet, Paquet et ses collègues (2014) affirment qu'en expliquant une situation de travail problématique principalement par des facteurs externes, un professionnel risque de s'imaginer qu'il n'a pas de pouvoir sur la situation et de ne pas percevoir comment il peut concrètement contribuer à l'améliorer. La grande place qu'ont prise les facteurs externes lors de la première pratique réflexive accompagnée peut donc expliquer le peu de solutions proposées à ce moment. Sachant qu'un processus de transformation ou de changement nécessite la création d'un climat de confiance (Crosse et Paquelin, 2019), et afin de préserver un contrat réflexif positif tout en respectant le besoin des participants de s'exprimer librement et spontanément sur les données (Bednarz et al., 2012), le comité restreint a accueilli leurs émotions et leurs explications (issues de facteurs externes ou internes) sans les brusquer ni les confronter.

En revanche, puisqu'un locus de contrôle interne est nécessaire pour envisager des pistes de solution sur lesquelles les participants ont de l'emprise (Paquet et al., 2014), le comité restreint se devait de proposer une seconde pratique d'analyse réflexive accompagnée. Cette dernière visait explicitement à envisager des solutions concrètes et réalisables en lien avec la perception du climat de sécurité des élèves. Pour y parvenir, les quatre textes proposés visaient à diriger les discussions sur des facteurs internes et surtout sur des pistes de solution envisageables par les participants. L'objectif implicite était donc de les guider vers la deuxième étape du processus de changement organisationnel, soit la transition (Collerette et al., 2021).

Les participants ont apporté de nombreuses pistes de solution concrètes lors de la deuxième pratique réflexive accompagnée. La plupart étaient aisément réalisables dans leur milieu et, lorsque des contraintes étaient nommées, différents accommodements

étaient rapidement envisagés. Les participants des tables 1, 2 et 3 se sont d'emblée reconnus, à différents niveaux, dans les textes lus. En effet, les enseignants ont convenu facilement qu'un travail était nécessaire pour favoriser l'attachement et l'engagement des élèves ainsi que du personnel enseignant envers l'école, et qu'ils pouvaient, sans le vouloir, générer du stress, voire de l'anxiété, chez certains élèves par leurs interventions et leurs réactions. Les participants de ces trois tables ont donc accepté de se reconnaître dans les textes lus, ce qui est essentiel pour trouver et accepter de mettre en œuvre des pistes de solution qui nécessitent des changements ou de nouvelles pratiques (Lafortune, 2008). Ainsi, ce travail d'introspection personnel et collectif favorise d'abord la réalisation d'un bilan et d'une projection vers une situation désirée, et ensuite, la création et l'expérimentation de solutions (Collerette et al., 2021).

L'expérience fut bien différente pour les participants de la table 4 qui ne se sont pas reconnus dans le texte portant sur les mauvais traitements du personnel scolaire envers les élèves. En effet, outre une possible ignorance involontaire expliquée notamment par une surabondance de situations conflictuelles lors des récréations, les participants ont convenu qu'ils ne faisaient pas de mauvais traitements aux élèves. Pourtant, Janosz et ses collègues (2009) identifient une forte corrélation entre le dénigrement des élèves par le personnel et la perception du climat de sécurité. Pour sa part, Carra (2009) estime que certaines pratiques jugées discriminatoires par les élèves (p. ex. punition donnée à l'ensemble du groupe plutôt qu'aux seuls élèves concernés) sont plus fréquentes dans les établissements aux prises avec des enjeux liés au climat de sécurité. En ce qui a trait à l'ignorance d'une situation — seul élément nommé par les participants de la table 4 —, elle peut être perçue comme de la négligence par les élèves et semble plus fréquente dans les cas de violence psychologique entre pairs (ridiculiser, insulter), selon Small et ses collègues (2013). Effectivement, Bouchard et Fréchette (2011) indiquent que le personnel scolaire est plus apte à reconnaître la violence physique que la violence psychologique. Selon ces mêmes auteurs, lorsqu'ils sont témoins de violence physique entre les élèves, les membres du personnel scolaire se sentent davantage obligés d'intervenir que lorsqu'ils sont témoins de violence psychologique. Deux des trois sous-groupes ont d'ailleurs identifié la banalisation de cette forme de violence lors de la première pratique d'analyse réflexive accompagnée.

Ce sont les recommandations de plusieurs chercheurs — qui estiment qu'il faut conscientiser l'ensemble du personnel scolaire sur les causes de mauvais traitements

envers les élèves (Saarento et al., 2013 ; Verlaan et Besnard, 2014) et sur leurs effets sur le climat de sécurité — qui ont poussé les membres du comité restreint de recherche à proposer cette lecture lors de la seconde analyse réflexive accompagnée. L'accueil de ce texte par les participants de la table 4 a été assez difficile, parce qu'ils ne semblaient pas se reconnaître et se sentir concernés par la thématique. Le comité restreint a tenté un accompagnement plus proximal auprès d'eux lors de cette pratique réflexive accompagnée au moyen de certaines relances, sous forme de questions ou d'anecdotes, mais sans succès. En sachant que, dans le cadre de recherches-actions, «le chercheur a des responsabilités d'ordre relationnel face aux participants [...] et parce qu'un inconfort peut générer certaines conduites défensives nuisant à la rencontre réelle de ces deux catégories d'acteurs que sont les praticiens et les chercheurs» (Prud'Homme et al., 2007, p. 48), il n'y a pas eu d'insistance et les participants ont donc abordé d'autres préoccupations.

Conclusion

Cet article décrit les réactions d'une équipe interprofessionnelle lors de la présentation de données sensibles sur la perception négative du climat de sécurité des élèves de leur milieu. Les pratiques réflexives accompagnées mises en œuvre par le comité restreint comme modalité de formation ont permis, dans un premier temps, à l'équipe interprofessionnelle d'appréhender la situation et de réagir aux données. Dans un deuxième temps, l'équipe a énoncé des pistes concrètes et accessibles qui ont permis d'entamer un processus de changement organisationnel.

Les résultats issus de la première pratique réflexive accompagnée ont permis de cibler certaines caractéristiques liées au profil organisationnel du milieu. En effet, alors que la banalisation de certains comportements jugés inacceptables dans d'autres milieux est liée à un profil de vulnérabilité, l'attribution de situations négatives à des facteurs externes et le manque d'engagement du personnel sont liés à un profil d'inertie/tension (Collerette et al., 2021). Des interventions adaptées doivent être mises en place pour favoriser des changements organisationnels dans des milieux professionnels ayant ces profils. Ainsi, dans ces contextes, le changement peut nécessiter plus d'accompagnement et de ressources. Les lectures proposées et l'intention clairement énoncée de la deuxième pratique réflexive accompagnée ont permis, pour trois des quatre tables, de centrer les efforts sur le développement de pistes de solution concrètes et réalisables.

Lors de la journée d'accompagnement qui a suivi la seconde pratique, des membres de l'équipe interprofessionnelle ont d'ailleurs partagé la mise en place et le succès de plusieurs pistes de solution qu'ils avaient énoncées. L'accompagnement de cette équipe interprofessionnelle se poursuivra pendant les deux autres années de la recherche-action. Alors que la première année a permis de dresser un bilan et d'entamer la mise en place de solutions, les années suivantes permettront de compléter l'étape de la transition, et d'atteindre et d'étudier celle de la ritualisation.

Références bibliographiques

- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2004, 2–4 juin). *Les représentations du problème dans la recherche-action : définitions et illustration au travers de l'élaboration d'un projet stratégique* [Communication par affiche]. 13^e Conférence internationale de l'Association internationale de management stratégique, Normandie, France. https://www.strategie-aims.com/conferences/10-xiiieme-conference-de-l-aims/communications?theme=M%C3%A9thodologie+de+la+recherche+en+management+strat%C3%A9gique#communication_505
- Balas-Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage. *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, (2), 28–49. <https://www.analysedepratique.org/?p=1062>
- Basque, M. et Bouchamma, Y. (2018). Perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 75–103. <https://doi.org/10.7202/1064868ar>
- Beaudoin, P. (1990). *La gestion du changement : une approche stratégique pour l'entreprise en mutation*. Libre expression.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en Éducation*, (14), 128–151. <https://www.researchgate.net/publication/273122494>

- Bérubé, S. et Beaumont, C. (2020). Liens entre les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves et le climat scolaire à l'école primaire. *Les Carnets de la Chaire*, 5(2), 2–8. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Carnet_de_la_Chaires/Volume_5_no_2_2020.pdf
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140–164. <https://doi.org/10.7202/1085137ar>
- Brabant, C., Bernatchez, J. et Caneva, C. (2020). *La gestion du changement à l'école : petit manuel à l'intention des cadres scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Brault, M.-C., Blais, M.-F., Blackburn, M.-È. et Dubois-Bouchard, C. (2021). *La médicalisation des difficultés des enfants : le cas du TDAH*. Chaire VISAJ; Institut universitaire Jeunes en difficulté. https://constellation.uqac.ca/6261/1/MedicalisationTDAH_imprimable_VFinale_2021.pdf
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55–78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Carpentier, G., Roy, N., Sauvageau, C. et Bowen, F. (2023). Validation du Questionnaire sur l'environnement sociopédagogique des élèves du primaire (QESPP). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 55(1), 68–74. <https://dx.doi.org/10.1037/cbs0000314>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Gallant, A., Robillard, J.-M., Sirard, A., Tardif, C. (2023a). L'environnement sociopédagogique en classe primaire et l'utilisation de données de recherche-action par les milieux de pratique. *Formation et profession*, 31(3), 1–12. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.799>
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Gallant, A. et Tardif, C. (2023b). Présentation de données sensibles en début de recherche collaborative [Chronique]. *Formation et profession*, 31(2), 1–6. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a308>

- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A., Robillard, J.-M., Tardif, C. et Gallant, A., (2024). La mobilisation des apprentissages en contexte de classe pour un développement professionnel durable. *Vivre le primaire*, 37(4), 74-78. <https://hdl.handle.net/1866/40352>
- Carra, C. (2009). Pour une approche contextuelle de la violence. Le rôle du climat d'école. *International Journal on Violence and School*, (8), 2–23. <https://www.educasante.org/wp-content/uploads/2018/05/pour-une-approche-contextuelle-de-la-violence.pdf>
- Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Crosse, M. et Paquelin, D. (2019, 21 mai). *Transformation pédagogique au sein d'une université : comment l'accompagnement d'enseignants peut-il contribuer à développer un sentiment de sécurisation nécessaire à une remise en question des pratiques existantes ?* [Communication par affiche]. Journées AIPU France : La notion de posture pour éclairer le développement pédagogique, Strasbourg, France. <https://hal.science/hal-02491252v1>
- Greenwood, D. J. et Levin, M. (2006). *Introduction to action research: Social research of social change* (2^e éd.). SAGE.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations*, (88-89), 163–184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198>
- Hafsi, T. et Fabi, B. (1997). *Les fondements du changement stratégique*. Transcontinental inc.
- Janosz, M., Pascal, S. et Bouthillier, C. (2009). *La violence perçue et subie dans les écoles primaires québécoises : portrait de trois échantillons d'écoles entre 2001 et 2004* [Rapport de recherche]. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP*, (5), 187–202. http://revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/5_files/2006-5-Lafortune.pdf
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement : pour un leadership novateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Lambert-Samson, V. (2018). L'anxiété chez les élèves du primaire : un phénomène méconnu des enseignants. *Les Carnets de la Chaire*, 4(1), 2–8. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Carnet_de_la_Chaire/Volume_4_no_1_2018.pdf
- Legault, M. (2019). Accompagner la présence dans la pratique réflexive. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel du personnel en éducation : s'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 29–48). Presses de l'Université du Québec.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. Harper and Row.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Paquet, Y., Lavigne, G. L. et Vallerand, R. J. (2014). Validation d'une échelle courte et multidimensionnelle de locus de contrôle spécifique au travail (MLCST). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(1), 60–65. <https://doi.org/10.1037/a0026002>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Pesqueux, Y. (2008). Un modèle organisationnel du changement? *Communication et Organisation*, (33), 86–92. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.490>

- Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 93–105). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0093>
- Poulin, R. et Beaumont, C. (2016). L'influence du climat d'attachement et d'engagement sur la victimisation des élèves du primaire et du secondaire. *Les Carnets de la Chaire*, 2(1), 2–7. https://www.periscope-r.quebec/full-text/lin_uence_du_climat_dattachement_et_dengagement_sur_la_victimisation_des_eleves_du_primaire_et_du_secondaire.pdf
- Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2021). *La recherche-action*. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7^e éd., p. 531–569). Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Presseau, A. et Dolbec, A. (2007). Une pratique réflexive de recherches « à trait d'union » : quels enjeux scientifiques? *Recherches qualitatives, Hors-série*(4), 36–68. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v4/prudhomme_presseau.pdf
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances* (n° 2015-AP-187763) [Rapport de recherche]. <https://r-libre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E. et Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Shakerian, S. et Abadi, L. H. (2020). Effect of the jigsaw technique as a cooperative learning approach on motivation and job performance of community health workers: A quasi-experimental study. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), article 274. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_176_20

- Small, P., Neilsen-Hewett, C. M. et Sweller, N. (2013). Individual and contextual factors shaping teachers' attitudes and responses to bullying among young children: Is education important? *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 69–101. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/3929>
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Vandangeon-Derunez, I. (1998). La dynamique des processus de changement. *Revue française de gestion*, (120), 120–138.
- Verlaan, P. et Besnard, T. (2014). La violence indirecte : une recension des écrits avec des implications pour le milieu scolaire primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(2), 1–33. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.37.2.04>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Supérieur.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>
- Zid, R. (2006). *Comprendre le changement organisationnel à travers les émotions* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3486/1/M9538.pdf>